

Luciana Nascimento  
Lúcia Maria de Assis  
Aroldo Magno de Oliveira  
(organizadores)

# Linguagem e ensino do texto: teoria e prática



**Blucher**

*Linguagem e ensino do texto: teoria e prática*

© 2016 Luciana Nascimento, Lúcia Maria de Assis,

Aroldo Magno de Oliveira (organizadores)

Editora Edgard Blücher Ltda.

---

# Blucher

---

Rua Pedroso Alvarenga, 1245, 4° andar

04531-934 – São Paulo – SP – Brasil

Tel 55 11 3078-5366

**contato@blucher.com.br**

**www.blucher.com.br**

Segundo Novo Acordo Ortográfico, conforme 5. ed.  
do *Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa*,  
Academia Brasileira de Letras, março de 2009.

É proibida a reprodução total ou parcial por quaisquer  
meios sem autorização escrita da Editora.

---

Todos os direitos reservados pela Editora  
Edgard Blücher Ltda.

---

Dados Internacionais de  
Catalogação na Publicação (CIP)  
Angélica Ilacqua CRB-8/7057

---

Linguagem e ensino do texto : teoria e prática /  
Luciana Nascimento; Lúcia Maria de Assis; Aroldo  
Magno de Oliveira (org.). -- São Paulo : Blucher, 2016.  
150 p.: il.

#### Bibliografia

ISBN 978-85-8039-190-9 (impresso)

ISBN 978-85-8039-191-6 (e-book)

1. Literatura – Estudo e ensino 2. Língua portuguesa  
– Estudo e ensino 3. Metodologia de ensino 4. Leitura  
I. Assis, Lúcia  
16-0993

CDD 807

---

Índice para catálogo sistemático:  
1. Literatura – Linguagem – Estudo e ensino

# Conteúdo

<b>Apresentação</b> .....	7
<b>CAPÍTULO 1. Ensino de literatura nos anos finais do Ensino Fundamental: reflexões e alternativas</b> .....	13
1.1 Introdução .....	13
1.2 A escolarização da literatura .....	14
1.3 Os documentos oficiais e o ensino de literatura na atualidade .....	19
1.4 As aulas e o diário de leitura: possibilidades de intervenção .....	24
1.4.1 Apresentação do projeto .....	25
1.4.2 Avaliação do trabalho .....	28
1.5 Considerações finais .....	38
Referências .....	39
<b>CAPÍTULO 2. Memória, percepção, autoria e divulgação: para o ensino de literatura na Educação Básica</b> .....	41
2.1 Introdução .....	41
2.2 Concepção de linguagem .....	42
2.3 Memória .....	43
2.4 Percepção .....	44
2.5 Autoria .....	45
2.6 Divulgação .....	45
2.7 Ideologia .....	45
2.8 Considerações finais .....	46
Referências .....	46

<b>CAPÍTULO 3.</b> As muitas margens da palavra.....	49
Referências .....	55
<b>CAPÍTULO 4.</b> A <i>selfie</i> de Pero Vaz de Caminha: novos gêneros na aula de Literatura .....	57
Referências .....	70
<b>CAPÍTULO 5.</b> A poesia como a pintura.....	73
Referências .....	79
<b>CAPÍTULO 6.</b> A linguagem como acontecimento social: formando leitores e produtores de discursos .....	81
6.1 O texto e sua relação com a estabilidade dos gêneros e a interação encenada .....	83
6.2 Discursos jornalísticos impressos na escola: um exemplo .....	84
6.3 Jornal popular e jornal de primeira linha .....	86
6.4 De rabo preso com o leitor .....	88
6.5 Montando uma redação jornalística na escola .....	89
6.6 Considerações finais .....	92
Referências .....	92
<b>CAPÍTULO 7.</b> O <i>funk</i> na aula de leitura do Ensino Médio: relato de experiência.....	95
7.1 Introdução .....	95
7.2 <i>Funk</i> : manifestação cultural, forma de representação e instrumento de afirmação de identidade.....	97
7.3 O <i>rap</i> e o <i>funk</i> .....	99
7.4 O <i>funk</i> em sala de aula .....	102
7.5 Procedimentos de coerência do e no texto .....	104
7.6 Procedimentos de coesão do e no texto.....	108
7.7 Considerações finais.....	110

Referências .....	110
Letra da música “4 Cavaleiros”, de SP Funk .....	112
<b>CAPÍTULO 8.</b> História em quadrinhos: um gênero para sala de aula .....	115
8.1 Gênero discursivo: conceitos e definições .....	116
8.2 Composição do gênero discursivo história em quadrinhos (HQ) ..	119
8.3 Os recursos linguísticos, não verbais e paralinguísticos dos quadrinhos .....	121
8.4 O que tudo isso tem a ver com o ensino? .....	123
Referências.....	124
<b>CAPÍTULO 9.</b> Ensino interdisciplinar: quando a língua encontra os céus, literatura! .....	127
9.1 O caos ordenado de <i>the book is on the table</i> .....	127
9.2 Rompendo linearidades: o caos, a verdadeira ordem... ..	129
9.3 Prática revista: cinco anos mais tarde, no estado do Paraná.....	131
9.4 Tudo que (não) fosse... ..	133
9.5 Um horizonte possível... ..	136
Referências.....	137
<b>CAPÍTULO 10.</b> A prática de ensino de literatura na escola.....	139
10.1 Introdução .....	139
10.2 Reflexões teóricas e sociais .....	140
10.3 Experiência discente.....	141
10.4 Conclusão .....	143
Referências.....	143
<b>CAPÍTULO 11.</b> Repensando o ensino da literatura: da historiografia literária para um diálogo entre artes.....	145

11.1 Apresentação .....	145
11.2 Caracterização da escola.....	147
11.3 Fundamentação teórica .....	147
11.4 Descrição da experiência .....	148
11.5 Avaliação dos resultados .....	148
11.6 Considerações finais .....	149
Referências.....	149

# Apresentação

“Desaprender 8 horas por dia ensina princípios”

Manoel de Barros

Há algum tempo, parecia haver uma hierarquia, senão explicitada, ao menos implicitamente assumida pelos pesquisadores da área de letras/linguística. Tal hierarquia servia para estabelecer posições de prestígio acadêmico a partir da distinção entre os mais propriamente teóricos e os que se dedicavam ao campo aplicado, como é o caso do ensino. A aplicação, nesse caso, era entendida como mera transposição do saber teórico para a escola, apenas com as adaptações, simplificações e reduções necessárias. Essa perspectiva – que denominaremos como *situação 1* – ainda comparece em muitos trabalhos bem-intencionados, quando, transitando da primeira posição para a segunda, o pesquisador apresenta fórmulas de sucesso garantido, bastando ao docente, na condição do que em semiótica se define como papel de um *operador*, fazer o que *deve* ser feito, conforme apresentado pelo teórico. Se o trabalho não for bem-sucedido e os resultados prometidos não forem alcançados, a responsabilidade pelo fracasso é então atribuída, obviamente, ao operador.

Um outro caminho mais fácil e que julgamos displicente – *situação 2* – é tomado por aqueles que se limitam ao papel de *sancionadores* do fazer docente. Vão às escolas, colhem dados, observam, entrevistam, aplicam questionários, anotam, registram e depois, longe do estéril turbilhão da escola, beneditinos escrevem, na calma e no sossego dos respectivos claustros, suas críticas que não deixam pedra sobre pedra no edifício escolar ou na autoestima do docente que serviu de *colaborador*. Infelizmente, muitas vezes pela pressa imposta pelo produtivismo acadêmico ou para se manterem devidamente a distância, colhendo com a consciência tranquila os louros das produções e diplomas obtidos, é essa prática ainda comum.

Considerando as perspectivas anteriores, pensamos nas advertências de Algirdas Julien Greimas ao discutir o que poderia vir a ser uma *semiótica didática*.<sup>1</sup> Como teoria da significação, quais seriam as orientações uma vez tomado o ensino como objeto? Primeira advertência: não caberia à semiótica assumir um caráter normativo, ainda que suas possíveis descobertas pudessem trazer contribuições para modos de fazer que ultrapassassem o que ele entendia, ao analisar a educação naquele tempo, como efeitos do *behaviorismo debilitante*.<sup>2</sup> Ao mesmo tempo, Greimas entendia que a escola funciona mediante a adoção de uma espécie de gramática didática (com suas normas), a que se submetem professores e alunos. Nesse sentido, o pesquisador da *situação 1* apresenta sua fórmula, sua gramática, servindo sua enunciação como sistema de injunções. Para seu desgosto, porém, a aplicação vai demandar maior complexificação do saber produzido, o que o levará, caso persista, à produção de saberes que nascem da atenção às dinâmicas mesmas do ensino. Fontanille dá atenção especial a essa discussão, explicitando que a aplicação não se confunde nem com uma mera transposição, nem se contenta com simplificação que fossiliza o fazer científico:

No diálogo entre teóricos e praticantes, o mal-entendido é frequente: um imagina que a coerência de sua teoria basta para torná-la transmissível; outro crê que uma mudança de conteúdo pode mudar sua prática. E se assusta, revoltando-se tempo depois contra o tratamento infligido ao saber científico no cotidiano da classe e nas páginas do manual. [...] É importante dizer de uma vez que a didática de uma disciplina não consiste necessariamente numa simples “adaptação” de conteúdos teóricos à prática pedagógica; o que é útil, mesmo indispensável ao professor, é frequentemente outra coisa bem diferente do que o teórico imagina ser o “núcleo” conceptual de sua teoria. A prática pedagógica constitui, a partir de elementos teóricos diversos que estão a sua disposição, uma doxa, isto é, um corpo de conhecimentos e de métodos cujo funcionamento é bem específico, e cujas regras obedecem a objetos próprios do discurso didático.<sup>3</sup>

Assim, como defendem tanto Greimas quanto Fontanille, a aplicação não tem um estatuto menor para o fazer científico; é antes uma necessidade, que serve para alimentar e consolidar a própria teoria, demandando novas teorizações.

Recorremos ainda a Greimas para referendar nossa rejeição à *situação 2*, uma vez que se mostra infrutífera uma pesquisa incapaz de ir além da mera constatação

1 GREIMAS, A. J. Pour une sémiotique didactique. *Le Bulletin du Groupe de Recherches Sémiotico-Linguistiques*, Paris, p. 3-8, jan. 1979; GREIMAS, A. J.; FONTANILLE, J. Entretien. *Langue française: sémiotique et enseignement du français*, Paris, n. 61, p. 121-128, 1984.

2 GREIMAS, A. J. Pour une sémiotique didactique. *Le Bulletin du Groupe de Recherches Sémiotico-Linguistiques*, Paris, p. 3-8, jan. 1979.

3 FONTANILLE, J. Editorial. *Langue française: sémiotique et enseignement du français*, Paris, n. 61, p. 3-8, 1984. p. 4.



e crítica, sem trazer qualquer contribuição que possibilitasse a superação de um dado estado de coisas tido como *disfórico*. Embora reconheça que tivesse se engajado num projeto ideológico de desmistificação nascido no bojo dos anos 1960, Greimas então revê essas suas posições pelas consequências que a atitude produz:

quando se desmitifica, não se obtém, como acreditou Barthes, a inocência; obtém-se um grande desarranjo, uma angústia pelo vazio que dura até que uma mistificação nova tome lugar.

Se desmistificadas as estratégias didáticas, deve-se esperar por sofrer um certo tempo, e às vezes duramente, até que novas estratégias tomem lugar, mais suaves e melhor camufladas. Desenvolvendo a tomada de consciência, a “responsabilização”, correm-se riscos, porque se toca no “crer” e não somente no “saber”. Mas isso não quer dizer que não haja resultado; basta ter um outro projeto pedagógico a propor; na didática, não se pode permitir desmistificar a menos que se tenha antes uma nova pedagogia.<sup>4</sup>

Se as pesquisas sobre o discurso didático evidenciam equívocos, problemas, razões de insucesso, é necessário que também se reúnam aos que propõem novas pedagogias, o que pode ainda incorrer no risco de ver mais adiante apontadas as falhas do projeto então proposto. Evidencia-se aqui a dimensão ética da pesquisa no campo aplicado, uma tomada de consciência exigida para um pesquisador que se recusa a fazer uma ciência de caráter contemplativo. Não olha o mundo e o julga como se dele ausente, mas se situa no mundo e com ele compromete seu fazer teórico. O que temos, pois, a propor? A contribuir?

É sob uma orientação propositiva que se apresenta este livro, *Linguagem e ensino do texto: teoria e prática*, organizado por Lúcia Maria de Assis, Luciana Nascimento e Aroldo Magno de Oliveira. Com onze capítulos de autores de distinta formação e atuação profissional, encontramos aqui a heterogeneidade de abordagens e compreensões sobre a questão didática relativa ao texto, ancoradas em estudos linguísticos, literários ou ainda sob orientação interdisciplinar. Não há, portanto, um caminho unívoco, mas vozes plurais que mostram nuances, possibilidades, partilha de experiências que adensam a reflexão didática que se volta para a leitura, a cognição, o prazer estético, a formação de leitores, o letramento literário, a escolarização da literatura, os gêneros discursivos, a práxis política da docência.

O primeiro capítulo intitula-se “Ensino de literatura nos anos finais do Ensino Fundamental: reflexões e alternativas”, de autoria de Fernanda Müller. Antes de apresentar um projeto de intervenção com 150 alunos, que resultou na

---

4 GREIMAS, A. J; FONTANILLE, J. Entretien. *Langue française: sémiotique et enseignement du français*, Paris, n. 61, p. 121-128, 1984. p. 128.

criação de uma *comunidade de leitura*, a autora faz um panorama histórico da escolarização da literatura a partir do período colonial, analisando criticamente diferentes momentos das políticas educacionais e seus impactos na educação básica. É o que a leva, por exemplo, a discutir o cânone adotado nos anos da ditadura militar:

Apesar das transformações, ao final de uma década da nova pedagogia, o conceito de literatura em si mantinha-se quase inalterado: o habitual cânone universal, eurocêntrico e masculino persistia, e a literatura continuava a ser ensinada como obra de grandes homens portugueses e expoentes brasileiros – ainda que agora mais salpicada de verde-amarelo, bananeiras, coqueiros e sabiás –, defendida como expressão elevada da língua, herança cultural e orgulho nacional (p. 16).

Semelhante atenção confere aos efeitos dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* de língua portuguesa do Ensino Fundamental<sup>5</sup> à influência da orientação bakhtiniana e às políticas relativas ao livro didático nas últimas décadas. Sua maior contribuição, porém, se dá pela apresentação da metodologia empregada para a formação de leitores, pondo em destaque fragmentos dos diários de leitura elaborados pelos alunos adolescentes.

O segundo capítulo, de autoria de Aroldo Magno de Oliveira, traz o título “Memória, percepção, autoria e divulgação: para o ensino de literatura na Educação Básica”. Oliveira faz aí uma reflexão de cunho político, criticando os efeitos das políticas educacionais que restringem no currículo o tempo dedicado à literatura. Para ele, há uma direção ideológica que compromete o acesso das camadas populares ao texto literário e incide sobre competências de ordem cognitiva. É essa orientação que ainda restringe a autoria a uns poucos, pretensamente dotados de um *dom* especial, enquanto os demais estariam destinados à reprodução.

O terceiro capítulo, de Luciana Nascimento, “As muitas margens da palavra”, já anuncia em seu título a referência ao conto de Guimarães Rosa, “A terceira margem do rio”. Aqui, a autora faz uma análise que põe em diálogo o conto, a canção “A terceira margem”, de Caetano Veloso e Milton Nascimento, e ainda um fragmento de João Cabral de Melo Neto a propósito da água/palavra. A reflexão sobre o ensino é discreta, mais explicitada ao final, mas segue a orientação de que o diálogo entre textos pode ser um dos caminhos para a exploração da literatura na sala de aula, ultrapassando limites territoriais do texto (como se indo além das margens).

O tom provocador se anuncia com o emprego do neologismo contemporâneo na referência ao texto do período colonial, “A *selfie* de Pero Vaz de Caminha:

---

5 BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: língua portuguesa, Brasília, DF, 1998.

novos gêneros na aula de Literatura”, de Valéria Arauz. Após tecer considerações críticas ao que se configura como uma abordagem tradicional de literatura – a permanência da historiografia –, Arauz discorre sobre o desenvolvimento de uma proposta de tratamento do texto literário em sala de aula. Assim, à *Carta* de Caminha somam-se textos românticos e modernistas, enfatizando influências e retomadas do texto fundador. Sem descuidar da atenção à compreensão do texto quinhentista, Arauz propõe então uma atividade de reescrita da *Carta*, com o emprego da fotografia: são então as *selfies* que contam sobre o *achamento* do país.

A relação entre manifestações artísticas comparece no capítulo “A poesia como a pintura”, de Álvaro Cardoso Gomes. Não há aqui alusão ao tratamento do literário na sala de aula, mas uma apresentação das dinâmicas entre as duas linguagens, suas referências, interlocuções, evidenciando possibilidades para a abordagem literária na escola. Ali se trava uma reflexão sobre a representação da natureza na arte, enfatizando os recursos pictóricos e da expressão poética.

Em “A linguagem como acontecimento social: formando leitores e produtores de discursos”, Márcio Rogério de Oliveira Cano e Ricardo Celestino se valem da abordagem da análise do discurso, tendo como principal orientação teórica os trabalhos de Maingueneau e as reflexões sobre o gênero. Após uma breve análise de duas notícias, propõem uma sequência didática para o tratamento do jornal em sala de aula.

Em “O *funk* na aula de leitura do Ensino Médio: relato de experiência”, Márcia A. G. Molina parte dos fundamentos da linguística textual para orientar uma proposta de leitura de letra de *funk*. A motivação partiu da negociação de interesses com os alunos de uma escola de periferia, inicialmente pouco envolvidos com as atividades de leitura na escola. Molina mostra como é possível aliar as competências leitoras exigidas pela escola ao universo cultural dos alunos.

Lúcia Maria de Assis e Elyssa Soares Marinho assinam o capítulo “História em quadrinhos: um gênero para sala de aula”. Fundamentando-se nos estudos dos gêneros, com ênfase na perspectiva bakhtiniana, as autoras discorrem a respeito das especificidades da linguagem dos quadrinhos, os recursos verbais, não verbais e paralinguísticos, apontando caminhos para seu uso em aulas de língua portuguesa. A partir da exploração dos sentidos dos textos e análise das estratégias discursivas acionadas, a proposta de Assis e Marinho para a escolarização do gênero se consolidaria mediante atividades de retextualização.

Humor e criticidade dão o tom no capítulo de Gisele Giandoni Wolkoff, intitulado “Ensino interdisciplinar: quando a língua encontra os céus, literatura!” Wolkoff elenca os muitos problemas que cercam o ensino de língua inglesa no país, discorrendo sobre a possibilidade de substituição de frases estereotipadas e textos artificiais por textos *reais* e, em especial, literários. Ao narrar uma experiência de

formação, a autora fala do sucesso obtido no projeto, quando, em vez das velhas atividades metalinguísticas, a leitura do literário suscitava outro modo de aprofundar conhecimentos do idioma, além dos saberes que envolvem a cultura do Outro, o estrangeiro.

“A prática de ensino de literatura na escola”, de Flávio da Rocha e Olga Maria Vieira de Souza, traz uma reflexão sobre dilemas relativos ao ensino a partir de uma experiência num curso pré-universitário. A proposta de ensino relatada privilegia a leitura em sala de aula e o contato direto com os livros.

Encerra o volume o texto de Guilherme Nogueira Milner, “Repensando o ensino da literatura: da historiografia literária para um diálogo entre artes”. A partir de uma discussão sobre as afirmações de que o brasileiro não lê (ou lê pouco e mal) e o papel da escola que insiste numa abordagem do texto literário centrada na perspectiva historiográfica, Milner relata uma experiência bem-sucedida, fundamentada em Ezra Pound. É nesse momento que se mostraria produtiva uma proposta de diálogo entre literatura e cinema.

A multiplicidade de perspectivas dá, pois, o tom deste livro, que certamente servirá para reflexão e realização de novos projetos de pesquisa e intervenção por parte dos docentes e pesquisadores comprometidos com uma escola mais plural e de qualidade.

Tocantins, maio de 2016

Luiza Helena Oliveira da Silva

Professora dos Programas de Pós-graduação em Letras, ProfLetras e Cultura e Território, da Universidade Federal do Tocantins (UFT), *campus* de Araguaína; desenvolve pesquisas em semiótica didática.